

# UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Vzdělávání Romů

Education of Roma

*Bakalářská práce*

Autor práce: Eva Váchová

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

Praha 2010

### **Bibliografický záznam:**

VÁCHOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2010. 50s. Vedoucí bakalářské práce Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

### **Anotace:**

Bakalářská práce „*Vzdělávání Romů*“ nahlíží na tuto problematiku především z hlediska jazykových bariér, se kterými se romští žáci ve školách setkávají. V práci budou zpracovány odlišnosti romského jazyka od jazyka českého, dále pak alternativní výchovné přístupy ke vzdělávání romských dětí a mládeže, zejména celodenní výchovný systém a systém DROMUS, přípravné třídy, v rámci dalších alternativních výchovných přístupů k romským žákům je zde okrajově popsána také funkce romského asistenta pedagoga.

### **Klíčová slova:**

Vzdělávání, Romové, romský jazyk, přípravné třídy, romský asistent pedagoga, celodenní výchovný systém, DROMUS.

**Annotation:**

Thesis "Education of Roma" looks at this issue primarily in terms of language barriers, which the Roma pupils in schools face. The work will be handled differences from the Romany language of the Czech Language, then alternative educational approaches to education of Roma children and youth, especially full-day educational system and DROMUS, preparatory classes, the other alternative approaches to education for Roma pupils is described here in passing a function Roma assistant teacher.

**Keywords:**

Education, Roma, Roma language, preparatory classes, Roma teacher assistant, full-time educational system, DROMUS.

***Poděkování:***

Chtěla bych poděkovat Doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D. za trpělivé a odborné vedení mé bakalářské práce, za její ochotu a zapůjčení velkého množství potřebných materiálů.

***PROHLÁŠENÍ:***

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury.

V Praze, 9. července 2010

.....

## Obsah

1	Úvod .....	8
2	Původ Romů, historie a jejich situace v současnosti v České republice .....	9
2.1	Původ Romů .....	9
2.2	Situace Romů během druhé světové války .....	9
2.3	Romové po druhé světové válce .....	11
2.4	Současná situace Romů u nás .....	12
3	Determinující činitelé školní úspěšnosti romských žáků .....	14
3.1	Rodina .....	14
3.2	Vztah a kooperace romských rodičů se školou a s pedagogickými pracovníky .....	16
3.3	Charakteristika romského jazyka .....	16
3.3.1	Slovní zásoba .....	16
3.3.2	Pravopis a abeceda .....	17
3.3.3	Odlišnosti romského jazyka od jazyka českého .....	17
3.4	Evropská charta regionálních či menšinových jazyků (dále jen „Charta“).....	18
3.4.1	Struktura charty .....	19
3.4.2	Vymezení romského jazyka v rámci Charty .....	23
3.5	Romština a romští žáci .....	24
4	Romové ve vzdělávacím procesu .....	27
4.1	Strategie Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro zlepšení vzdělávání romských dětí.....	28
4.1.1	Předškolní vzdělávání a příprava pro úspěšné zahájení školní docházky .....	29
4.1.2	Podpora v průběhu povinné školní docházky .....	29
4.1.3	Poradenské činnosti při výběru povolání .....	30
4.1.4	Podpora žáků a studentů při sekundárním a terciární vzdělávání .....	30
4.1.5	Podpora smysluplného trávení volného času .....	30
4.1.6	Podpora uměleckého nadání romských dětí .....	31
4.1.7	Šíření informací o Romech .....	31
4.1.8	Výchova k toleranci .....	31
4.1.9	Příprava pedagogů .....	32
4.1.10	Vzdělávání a výchova dospělých Romů a spolupráce se školami a školskými zařízeními .....	32
5	Metody a prostředky sloužící ke zlepšení vzdělávání romských žáků.....	33
5.1	Přípravné třídy .....	34
5.1.1	Vznik přípravných tříd .....	34
5.1.2	Cíle jazykových tříd .....	35
5.1.3	Výsledky jazykových tříd .....	36
5.2	Romský asistent pedagoga .....	38
5.3	Celodenní výchovný systém .....	39
5.4	DROMUS .....	41
5.4.1	Docházka do školy .....	41
5.4.2	Regulace a řízení, autoregulace .....	42
5.4.3	Obsah vzdělávání .....	43
5.4.4	Metody vzdělávání .....	43

5.4.5	Učitel.....	43
5.4.6	Zpětná vazba .....	44
6	Závěr.....	45
7	Resumé .....	46
8	Použitá literatura a internetové zdroje .....	47
8.1	Literatura .....	47
8.2	Internetové zdroje.....	48

## 1 Úvod

Ve své práci jsem se rozhodla zaměřit na jazykové bariéry, kterým jsou vystavováni romští žáci na základních školách a následně pak i na dalších stupních vzdělávání, a kterým přikládám největší podíl na problémech, jež romské žáky provázejí po celou dobu jejich školní docházky.

Se vzděláváním Romů dále souvisejí alternativní výchovné přístupy a problematika funkce romského asistenta pedagoga. Zaměřuji se především na rozdíly mezi romským a českým jazykem, dále potom na strategie MŠMT, které by měly sloužit ke zlepšení vzdělávání romských dětí.

Během svých praxí na vysoké škole jsem se mnohokrát setkala s romskou minoritou. Oba mí rodiče jsou pedagogové, kteří se problematikou vzdělávání romské mládeže zabývají pět dní v týdnu, ať už ve škole nebo ve volnočasovém centru a to již mnoho let. Díky nim se mi podařilo nahlédnout do prostředí vzdělávacích institucí (ať již školního či prostředí mimoškolních aktivit) a na základě těchto zkušeností jsem se rozhodla, že se pokusím zjistit, jaké možnosti a metody práce s romskými dětmi a mládeží současný školský systém nabízí.

*Cílem práce je zjistit a popsat rozdíly mezi romským a českým jazykem a jejich vliv na kvalitu vzdělávání romských žáků. Dále chci zjistit, jaké vzdělávací alternativní přístupy dnešní školský systém nabízí, jaké je jejich legislativní zázemí a jaké jsou výhody a nevýhody jejich uvedení do praxe.*



## **2 Původ Romů, historie a jejich situace v současnosti v České republice**

### **2.1 Původ Romů**

Původní nejrozšířenější názor na původ Romů byl ten, že přišli z křesťanských zemí do Egypta. Dle této teorie vznikala i jejich označení - když totiž Romové během 12. a 13. století putovali po Evropě, představovali se jako knížata z Malého Egypta, odtud se jim začalo říkat „lid egyptský“, což je základem pojmenování Gyftoi, Gypthoi (řecky), Egyptianos, Gitanos (španělsky), Egyptoins, Gypsies (anglicky) (Mann, 2001).

Jak dále uvádí Mann (2001), dnes díky jazykovým analýzám víme, že původ Romů je třeba hledat v Indii. K objasnění přispěl kalvínský kněz Štefan Váli, který se v holandském Leidenu seznámil s indickými studenty, jejichž jazyk mu připomínal jazyk Romů z Komárna. Zapsal si tedy od nich více než tisíc slov, které po návratu do Komárna Romům předložil. Většinu z nich dokázali správně přeložit.

V Indii Romové pravděpodobně patřili ke skupině Domů - k chudé skupině obyvatelstva, žijící kočovným způsobem života a živící se zejména kovářstvím, výrobou košťat a košíků, zpracováním hlíny a dřeva apod.

Z Indie se Romové postupně vydali do Turecka, kde setrvávají přibližně tři sta let - do 15. století. Pod vlivem mongolské a turecké expanze postupovali přes Malou Asii na Balkán do Řecka, pak se povodím Dunaje dostávají do střední Evropy. Další větev mezitím prochází přes Arménii, Kavkaz a Rusko až do Skandinávie. Na konci 15. století jsou Romové rozptýleni po celé Evropě, a to včetně Britských ostrovů. Jejich kočovný život byl opředen několika pověrami, které sami Romové šířili (Hübschmannová, 2000).

### **2.2 Situace Romů během druhé světové války**

Druhá světová válka je nejkrvavějším obdobím romské historie. Po ustanovení rasové politiky v Německu, byli Romové prohlášeni za občany druhé třídy a tím pádem

i za rasové nebezpečí německého národa. V roce 1935 byli Romové (spolu s Židy) označeni v Norimberských zákonech za rasy neárijské krve a byl uzákoněn zákaz jejich sňatku s lidmi árijské krve.

Od roku 1936 fungoval v Německu Ústav pro rasovou hygienu, který měl za úkol zkoumat rasy „cizí“ krve a zajišťovat nedobrovolnou sterilizaci Romů (a dalších příslušníků neárijských ras), aby nedošlo k trvalému rozmnožování.

Ve stejném roce vznikly pro Romy i sběrné tábory v Německu.

Koncem třicátých let Romové hromadně utíkali z Německa do Čech a po zabrání Sudet se spolu s ostatními obyvateli přesouvali dál do vnitrozemí.

V Německu docházelo od roku 1939 k registraci Romů a k přípravám na jejich likvidaci. Na základě výnosu bylo Romům zakázáno opustit svá bydliště a tábory, k cestování potřebovali zvláštní povolení. Adolf Eichmann prosadil společné deportace Romů a Židů, které byly ale o pár měsíců později pozastaveny, a po výstavbě táborů v Osvětimi v roce 1942 nahrazeny plánem na jejich úplné vyhlazení.

Cikánský rodinný tábor v Birkenau měl rozlohu 150 x 750 m, evidencí prošlo celkem 20 923 osob různých věkových kategorií a dalších 1700 polských Romů bylo bez evidence odesláno z karantény pro epidemii skvrnitého tyfu rovnou do plynových komor.

Pro označení Romů v táboře sloužil Němcům černý trojúhelník na pruhu bílého plátna (zařazení mezi asociály), písmeno Z (Zigeuner) a samozřejmě číslo. Na rozdíl od Židů nedostávali Romové zvláštní vězeňské oděvy, jejich civilní oblečení bylo vzadu označeno červenými pruhy ve tvaru písmene X.

I mimo koncentrační tábory docházelo k diskriminaci Romů, a to nejen kočovných, ale i usedlých skupin, které se vyskytovaly převážně na Slovensku. Došlo ke zrušení kočovnických listů (majitelé museli vozy i tažná zvířata odprodat, jinak jim byly zabaveny), v obci se mohli zdržovat jen pod dohledem a opustit ji směli jen na základě speciálního povolení.

K bydlení jim byla vyhrazena zvláštní místa. Platil také zákaz cestování veřejnými dopravními prostředky, pokud nepředložili potvrzení o tom, že nepřenášejí některou z nakažlivých chorob, do některých měst měli umožněn vstup jen v určitý den a hodinu.

Stát také zřídil pracovní střediska a pracovní útvary pro asociály. Pracovní náplní „Cikánů mimo pracovní poměr“ byla např. stavba železnice, silnic apod.

V letech 1944 - 1945 docházelo na Slovensku k postupnému vyvražďování Romů, mnoho jich bylo například popraveno s účastníky Slovenského národního povstání, mnoho jich bylo zavražděno během likvidace cikánských osad nebo byli obviněni ze spolupráce s partyzány a popraveni.

### **2.3 Romové po druhé světové válce**

Po válce měli být všichni poškození německou diktaturou finančně odškodněni, což se ale u romských obyvatel příliš nedařilo. Posudky nebyly objektivní, neustále docházelo ke změnám v odškodňovacím právu, což pro Romy znamenalo jednání s příslušnými úřady. Vzhledem k jejich většinové nigramotnosti to prakticky znamenalo to, že k žádnému odškodnění nedošlo. Například v Německu bylo většině Romů odškodnění buď zamítnuto, nebo jim byla přidělena částka 5 marek za každý den strávený v koncentračním táboře (Šotolová, 2001).

V poválečném období se mnoho Romů přesunulo do průmyslových center a českého pohraničí. Hlavním důvodem bylo hledání práce a lepších podmínek k bydlení. Nové státní zřízení přineslo také spoustu změn, např. směrnici Ministerstva vnitra vydanou v roce 1952 „Úprava poměrů osob cikánského původu“. Jednalo se o osmibodový program převýchovy, jehož součástí bylo zapojení do řádného pracovního poměru a ubytování v místě bydliště, zvýšený dohled nad školní docházkou a zajištění umístění cikánských dětí do předškolních zařízení, zabránění diskriminace cikánského obyvatelstva nebo usazení kočovných Cikánů.

V šedesátých letech došlo k založení Vládního výboru pro cikánské obyvatelstvo, který si dal za cíl zapojit všechny práceschopné Romy do pracovního procesu, usadit je a rozptýlit (v každém městě či vesnici nesměl počet Romů přesahovat 5% z počtu neromského obyvatelstva). Tímto opatřením se měl vyřešit nedostatek dělníků v různých částech země, ale často se stávalo, že přesídleným Romům neumožnili

pracovat ani bydlet. Docházelo tak i k rozpadu velkorodin a tradiční rodinné hierarchie. Byrokratické orgány se domnívaly, že pokud se zlepší jejich životní úroveň a materiální podmínky, bude se postupně měnit i mentalita Romů a přizpůsobí se většinovému stylu.

Ještě před rokem 1989 se v romské populaci vytvářely skupiny, které chtěly Romy reprezentovat v politice. Jednalo se o emancipační hnutí, která byla v sedmdesátých letech potlačována a po listopadové revoluci měla možnost konečně vzniknout (Šotolová, 2001).

## **2.4 Současná situace Romů u nás**

Právě listopad roku 1989 se stal pro Romy zlomovým bodem - mohli deklarovat svou národní odlišnost, včetně jazyka a kultury, zakládat vlastní organizace a věnovat se mezinárodní politické činnosti. Například tři dny po revoluci vznikla v Praze Romská občanská iniciativa, která se později vyvinula v politickou stranu. Jejím předsedou byl zvolen JUDr. Emil Ščuka.

Vznikala i další romská hnutí, mimo jiné Unie romské mládeže, Kulturní svaz občanů romské národnosti nebo Romská asociace mládeže. Všechny tyto organizace se snažily prosazovat zájmy romského obyvatelstva.

Demokracie také umožnila řešit romskou problematiku třeba v otázkách bydlení, zaměstnanosti, vzdělání, kriminality, vysoké porodnosti a rasové diskriminace. Dalším problémem bylo jejich občanství po rozdělení Československa.

V roce 1991 byl Romům přiznán statut národnostní menšiny. V České republice toto podle Ministerstva práce a sociálních věcí znamená: *„společenství občanů ČR žijící na území současné ČR, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.“* (<http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=4>)

Zlomovým rokem ve vládní politice je rok 1997. Tehdy se vláda poprvé postavila čelem k dokumentu popisujícím problematiku Romů v ČR - Zpráva o situaci romské komunity v České republice (Usnesení vlády České republiky ze dne 29. října 1997, č. 686). Zatím se jednalo jen o popis romské komunity, shrnutí vládních kroků vůči ní a kritiky vůči jejich nesystematičnosti. Krom toho také vzniká i první vládní instituce: Meziresortní komise pro záležitosti romské komunity.

*„Od té doby prošla politika vlády ČR zaměřená na Romy různými proměnami. V roce 2000 byla přijata Koncepce politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti, doplněná o Zprávu zmocněnce vlády pro lidská práva a současné situaci romských komunit. Šlo o první koncepční, systematický materiál s víceméně jasně daným cílem, kterým je integrace romské komunity do majoritní společnosti. Koncepce z roku 2000 je aktualizována v roce 2002. V koncepci z roku 2000 je položen větší důraz na aspekt emancipace národnostní, který se v roce 2002 přesunuje na aspekt sociální, a tento trend se v současnosti prohlubuje.“*  
(Navrátil, 2003, s. 176)

Mezi další iniciativy patří projekt Tolerance, který je mediální kampaní vytvořenou za účelem vyvolání diskuse na téma rasové diskriminace. Jednalo se o postery holandského fotografa Juula Hondiuse, který doplnil získané fotografie tváří Romů provokativními texty, např. *„Tolerance? Každý den se Romové stávají obětí rasismu. To není řešení. Zamysli se nad tím a skonči s rasismem.“*

Podle Vargové (2004) prodělala změny i romská rodina - již není velká a soudržná, plná vřelosti k dětem, ale zeslábly v ní samotné vazby jako takové.

### 3 Determinující činitelé školní úspěšnosti romských žáků

Mnoho romských dětí není dostatečně připraveno na bezproblémové zvládnutí klasické školní docházky, a to z mnoha příčin. V této části práce bude nastíněno několik hlavních - rodina, jako první zprostředkovatel hodnot a prostředí, ve kterém se dítě od narození formuje; vztah a kooperace rodičů se školou a pedagogickými pracovníky; jazyk.

#### 3.1 Rodina

Jak uvádí Pocklanová (in Horňák, 2005), rodina (ať už romská nebo neromská) má nezastupitelnou funkci při výchově dětí. Stát nedokáže vytvořit žádnou sociální instituci, která by ji mohla alespoň do určité míry nahradit.

Specifiky romské rodiny se zabývalo množství odborníků od sociologů, psychologů, pedagogů až po etnology, antropology či lékaře. Např. Hübschmannová (in Horňák, 2005, s. 95) rozděluje romské rodiny do 3 skupin podle způsobu života:

- 1) *Rodiny, které jsou společensky integrované, žijí společenským životem, rodiče mají stálou práci, děti posílají do školy pravidelně. Toto přizpůsobení ostatním je vnitřně uspokojuje a přijímá je i společnost.*
- 2) *Rodiny, které zatím nepřijaly uznávané společenské normy, teprve získávají pracovní hygienické aj. návyky, ale pracují, děti do školy posílají (sice nepravidelně). Tyto rodiny ale chtějí napodobovat styl života rodin prvního typu, ale jen v materiální podobě, bez potřeby vzdělání nebo podílení se na vzniku pozitivních hodnot ve společnosti.*
- 3) *Rodiny nejzaostalejší, jejichž členové nemají zájem o změnu svého postavení, či statutu. Převážně žijí v rodinných osadách, mění místa pobytu, děti do škol neposílají, členové pracují jen výjimečně a celé společenstvo je charakteristické nevyhovujícími sociálními a hygienickými podmínkami pro zdravý vývoj dítěte.*

Romská rodina je převážně patriarchálního typu, existují ale i nukleární (jádrové) manželské rodiny, ve kterých přetrvává povědomí širších rodinných vztahů. Romové nežijí samotářským způsobem života, neznají samostatné bydlení, nechápou individuální - soukromé vlastnictví, nahrazuje ho totiž vlastnictví rodinné.

Dominantní postavení v rodině zastává muž, hodnota ženy spočívá v její plodnosti. Mann (2000) se ale domnívá, že muž reprezentuje rodinu jen navenek a v její vnitřní hierarchii hraje hlavní roli manželka, která se ke všem problémům vyjadřuje. Nejváženější mezi ženami je „phuri daj“ - babička, a vůbec se celkové postavení odvíjí od věku členů rodiny. Role mezi sourozenci se odvíjí od pohlaví a pořadí narození.

Pro romskou rodinu je také charakteristické soužití více generací, vysoký počet závislých dětí a v neposlední řadě i odlišné demografické charakteristiky jednotlivých členů rodiny, např. nízký věk snoubenců při sňatku a nízký věk romských žen při prvním porodu, což má své opodstatnění v tom, že čím dříve začala žena rodit, tím více dětí mohla za život mít.

Neromské děti v „gádžovských“ rodinách jsou vychovávány k samostatnosti a individualitě, zvnitřňují si nejprve vnější normy, aby si pak mohly budovat svou vlastní osobnost.

Romské dítě ale tuto samostatnost nepotřebuje, žije se spoustou svých příbuzných a nikdy se nedostane do situace, ve které by muselo rozhodovat samo za sebe. Je vedeno k úctě ke starším a schopnosti podřizovat se většině. Člen romské rodiny má možnost se ke všemu vyjádřit a jeho slovo se rovná kolektivnímu rozhodnutí.

Podle Vargové (2004) dříve tento princip romskou rodinu ochraňoval, ale dnes je nefunkční. Tradiční romská (velká) rodina je dnes narušena a v této době přehodnocování starých a nových hodnot se může romská rodina projevovat asociálním chováním nejen vůči většinové společnosti, ale asociálností vůbec. V poslední době se také stává, že romské rodiny opouštějí kladné stránky své kultury (řemeslo, péče o děti) a doplňují svůj život jen o „moderní věcnou stránku.“

### 3.2 Vztah a kooperace romských rodičů se školou a s pedagogickými pracovníky

Na školní úspěchy romských žáků negativně působí nesprávný styl výchovy. Škola je Romy chápána jako instituce represivní a tento svůj postoj přenášejí i na děti, z čehož vyplývá i nepříznivá role žáka v rodině. Na romské děti negativně působí i nízká vzdělanostní a kulturní úroveň rodiny.

Romové ve vzdělání svých dětí vidí dokonce nebezpečí - škola by jim mohla jejich děti odcizit, proto rodičům často stačí, že jejich dítě absolvuje pár let školní docházky.

Dochází tak k vysokým absencím a zároveň nedochází prakticky k žádné domácí přípravě popř. následné spolupráci se školou. V důsledku toho se většina dětí dostává do koloběhu absencí, kázeňských trestů, špatného prospěchu atd.: *„Negativní postoj ke škole se přenáší z rodičů na děti, k tomuto postoji přispívají skutečnosti, pro které romské dítě není na školní docházku dostatečně připraveno. Dochází ke školní neúspěšnosti a jejím důsledkem je u romských žáků záškoláctví a jiné výchovné problémy, které se většinou stupňují.“* (Šotolová in Vargová, 2004, s. 11)

### 3.3 Charakteristika romského jazyka

#### 3.3.1 Slovní zásoba

Samotná slovní zásoba se dá rozdělit do tří skupin. Do první skupiny se řadí slova původu indického a tzv. staré výpůjčky, vycházející z arménštiny, řečtiny, íránských jazyků. Tato slova se shodně vyskytují ve všech dialektech romštiny.

Druhou skupinu tvoří slova vypůjčená z různých kontaktních jazyků, slova přejatá Romy po odchodu z Indie, z jazyků od národů, na jejichž území Romové po odchodu z Indie pobývali delší dobu. Slova označují Romům do té doby neznámé pojmy.

Na našem území se používá východoslovenského dialektu, který je ovlivněn zejména polštinou, chorvatštinou, srbštinou, němčinou, maďarštinou, slovenštinou, či ukrajinštinou. Dle Šebkové a Žlnayové (2001, s. 11) mluví slovenskou romštinou



přibližně 70 - 80% romského obyvatelstva na Slovensku a v české republice, přičemž početní převahu v rámci nářečí mají právě Romové z východního Slovenska (tzv. východniari).

Třetí skupinou jsou neologismy. Ty vznikají tam, kde se jazyk příliš nepoužívá, proto je přejímání cizích slov možností, jak obohatit stávající slovní zásobu jazyka.

### **3.3.2 *Pravopis a abeceda***

Jazyková komise při Svazu Cikánů-Romů přijala v roce 1971 závaznou písemnou normu slovenské romštiny, při níž se vycházelo z pravopisných zvyklostí češtiny a slovenštiny - byla přijata česká (slovenská) abeceda včetně diakritických znamének:

*a b c č ěh d d' dz dž e f g h ch i j k kh l l' m n ň o p ph r s š t t' th u v z ž*

Do pravopisu nebyla přijata písmena y a ě. (Šebková, Žlnayová, 2001, s. 12)  
Jednotnou abecedu a společnou pravopisnou normu pro vzájemné porozumění mezi Romy ve světě přijala mezinárodní organizace Romani Union na svém IV. Kongresu ve Varšavě v roce 1990. Podobně jako slovenská romština vychází z latinské abecedy, využívá se diakritiky, jen poněkud jiným způsobem, a je zde ještě několik dalších znaků.

### **3.3.3 *Odlišnosti romského jazyka od jazyka českého***

K samotné odlišnosti romštiny od češtiny podle Manna (2001):

- Na rozdíl od češtiny má romština specifické hlásky, které se vyslovují s přídechem. Jedná se o hlásky *čh*, *kh*, *ph*, *th*. Použijí-li se tyto hlásky bez přídechu, mohou naprosto změnit význam slova (např. *khoro* - džbán, a *koro* - slepý).
- V romštině neexistují hlásky y a ě, používají se hlásky měkčené, označené háčkem (*d'*, *t'*, *ň*, *l'*).

- V romském jazyce je jedenáct slovních druhů (člen, podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, slovesa, příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce).
- Podstatná jména využívají jen dva rody - mužský a ženský. Jednotné a množné číslo se shoduje, neexistují podstatná jména hromadná a ke skloňování slouží ne sedm, nýbrž osm pádů a jeden pád nepřímý.
- U sloves rozlišujeme čas přítomný, budoucí, minulý nedokonavý a minulý dokonavý. Způsob i rod se shoduje s češtinou, tedy způsob oznamovací, rozkazovací a podmiňovací minulý a přítomný; rod činný a trpný.

Nejstarší formy jazyka se šířily ústním podáním z generace na generaci v podobě pohádek („paramis“). Ty byly určeny zejména pro dospělé romské posluchače. Byly to příběhy o králích, nadpřirozených bytostech, romských hrdinech, ale i povídky „ze života“.

V Čechách jako první zpracoval dialekt původních českých Romů Antonín Jaroslav Puchmajer. Slovník a pohádky vydal katolický kněz Josef Ješina v 80. letech 19. století. V roce 1974 vyšla učebnice Základy romštiny zpracovaná Marií Hübschmannovou a konečně v roce 1991 Romaňi čhib, učebnice slovenské romštiny od autorek Hany Šebkové a Edity Žlnayové.

Na současné podobě romštiny, a to na ožívování zaniklých starších slov, archaismů, i na vzniku neologismů (zejména odborných slov spjatých s některými oblastmi současného života - ekonomika, technika...) se podílí jazykovědná komise při mezinárodní romské organizaci International Romani Union působící při Univerzitě Reného Descarta v Paříži.

### **3.4 Evropská charta regionálních či menšinových jazyků (dále jen „Charta“)**

Tato charta Evropských zemí, která vznikla 5. listopadu 1992 ve Štrasburku, se zabývá ochranou a zachováním používání regionálních či menšinových jazyků. Nejdůležitějším zdrojem informací byl český neoficiální překlad Charty z internetového portálu Council of Europe.

Mnoho evropských zemí má v určitých oblastech svého území skupiny původních obyvatel, kteří nehovoří stejným jazykem, jako majoritní populace. Počet takových „starousedlíků“ se často liší - může se jednat o několik tisíc nebo několik milionů mluvčích. To jim způsobuje samozřejmě četné problémy, ať už se jedná o komunikaci na běžné úrovni či někdy stejně životně důležitou komunikaci s úřady.

Právě z tohoto důvodu se různé orgány Rady Evropy rozhodly vypracovat Chartu, která tyto jazyky definuje *jako tradičně a historicky užívané na daném území státu občany, kteří tvoří početně menší skupinu obyvatelstva*. Mezi tyto jazyky se neřadí dialekty úředního jazyka, ani jazyky migrantů. O tom, které jazyky odpovídají tomuto pojmu, Charta nerozhoduje, rozhoduje o tom daný stát.

Charta byla přijata Výborem ministrů Rady Evropy 25. června 1992 jako mezinárodně právní dokument. K podpisu byla otevřena téhož roku v listopadu a v platnost vstoupila 1. března 1998, v té době podepsána již prvními pěti státy.

Česká republika podepsala Evropskou chartu regionálních či menšinových jazyků v roce 2000, ratifikovala ji 15. listopadu 2006 a v platnost vstoupila 1. března 2007.

### **3.4.1 Struktura charty**

#### **3.4.1.1 Preambule**

Regionální a menšinové jazyky bere jako kulturní bohatství, jehož rozvoj slouží k obnovování kulturních tradic určitého národa a následně přispívá k utužování integrity mezi státy Evropské Unie. Obecně právě jednota těchto států je jedním z nedůležitějších cílů Rady Evropy.

Charta mimo jiné také vyzdvihuje hodnotu vzájemného působení jednotlivých kultur a jazykové rozmanitosti regionálních a menšinových jazyků.

V úvodu zdůrazňuje mimo jiné i dokumenty zabývající se podobným tématem - například Mezinárodní pakt o občanských a politických právech Organizace spojených národů a Úmluva Rady Evropy o ochraně lidských práv a základních svobod.

Všechny státy, které se Charty účastnily, braly při sepisování dokumentu v úvahu specifické podmínky a historické tradice jednotlivých států.

#### *3.4.1.2 První část*

V první části Charty, která má šest článků, se mimo jiné vymezuje výraz „regionální a menšinové jazyky“ – jazyky, kterou tradičně užívány na daném území státu občany tohoto státu, kteří tvoří minoritní skupinu občanů v určitém státu. Tento jazyk musí být také odlišný od úředního jazyka konkrétního státu. Pojem regionální a menšinové jazyky také neoznačuje jednotlivé dialekty úředního jazyka určitého státu.

Dále se zmiňuje o závazcích, které z Charty plynou pro podepisující státy.

#### *3.4.1.3 Druhá část*

Druhá část se již zabývá cíli a zásadami Charty, mezi které patří:

- uznání regionálních nebo menšinových jazyků jako výrazu kulturního bohatství
- respektování zeměpisné oblasti každého regionálního nebo menšinového jazyka s cílem zajistit, aby stávající nebo nové územněsprávní členění nebylo na překážku podpoře příslušného regionálního nebo menšinového jazyka
- potřebě rozhodného jednání za účelem podpory regionálních nebo menšinových jazyků, směřující k jejich zachování
- usnadňování nebo podpora užívání regionálních nebo menšinových jazyků, v ústní i písemné formě, ve veřejném i v soukromém životě
- zachování a rozvíjení vazeb v oblastech, jež jsou předmětem této Charty, mezi skupinami užívajícími regionální nebo menšinový jazyk a jinými skupinami ve státě hovořícími jazykem, jenž je užíván ve stejné nebo obdobné formě, jakož i navazování kulturních vztahů s jinými skupinami ve státě užívajícími odlišné jazyky

- poskytování vhodných forem a prostředků pro výuku a studium regionálních nebo menšinových jazyků na všech vhodných stupních
- poskytování možností, aby se osoby, které neovládají regionální nebo menšinový jazyk a žijí v oblasti, kde je užíván, mohly, pokud si to přejí, tomuto jazyku učit
- prosazování studia a výzkumu regionálních nebo menšinových jazyků na vysokých školách nebo podobných institucích
- prosazování vhodných forem mezistátní výměny v oblastech, jež jsou předmětem této Charty, která se týká regionálních nebo menšinových jazyků užívaných ve stejné nebo obdobné formě ve dvou nebo více státech

Všechny zúčastněné státy se zavazují k tomu, že budou podporovat pomocí vhodných prostředků jazykové porozumění mezi všemi minoritními skupinami. Mezi tyto prostředky patří zejména zahrnutí úcty, porozumění a tolerance vůči regionálním a menšinovým jazykům mezi cíle výchovy a vzdělávání stanovené v jejich zemích.

S tím logicky souvisí podporování hromadných sdělovacích prostředků, aby v jejich práci sledovaly stejné cíle jako Charta.

#### *3.4.1.4 Třetí část*

Třetí část Charty se zmiňuje o podpoře výše popsanych cílů využívání regionální a menšinových jazyků, například v oblasti vzdělávání. Mezi to patří například:

- zpřístupnění předškolního, základního, středního, technického, odborného, univerzitního vzdělávání v příslušných regionálních nebo menšinových jazycích nebo zpřístupnění podstatné část předškolní vzdělávání v příslušných regionálních nebo menšinových jazycích
- učinění opatření k zajištění výuky dějin a kultury, jejichž výrazem je regionální nebo menšinový jazyk
- zpřístupnění základní a další přípravy učitelů potřebné k provádění výše zmíněných bodů

- ustanovení dozorčího orgánu, který bude sledovat, jak smluvní strana plní přijatá opatření, a dosažený pokrok při zavádění a rozvoji

Ustanovení se týká i soudních orgánů – ty se zavazují, že v trestním či občanskoprávním řízení mohou na žádost vést řízení v regionálních či menšinových jazycích. Písemné a ústní žádosti nebudou brány jako irelevantní jen kvůli tomu, že jsou vyjádřeny v regionálním nebo menšinovém jazyce. Státy podepisující Charty se také zavazují, že v regionálních nebo menšinových jazycích zpřístupní nejdůležitější zákony a další předpisy.

Co se týče orgánů veřejné správy či veřejné služby – ty zajistí, aby jejich komunikace s minoritními občany probíhala regionálním či menšinových jazykem. Také poskytnou často užívané úřední texty a formuláře obyvatelstvu v regionálních nebo menšinových jazycích nebo v dvojjazyčné verzi. Mezi další smluvní bod patří například přijetí příjmení v regionálních či menšinových jazycích na žádost dotyčných osob.

Charta zahrnuje i hromadné sdělovací prostředky, které se zavazují, že pro uživatele regionálních nebo menšinových jazyků na území, kde se těmito jazyky hovoří, zajistí zřízení alespoň jednu rozhlasovou stanici, jeden televizní kanál a jeden novinový plátek v regionálních nebo menšinových jazycích, nebo takový kanál alespoň podpoří. Podpoří také jejich pravidelné vysílání, výrobu a distribuci a budou se zajímat o přípravu novinářů a jiných pracovníků pro práci v hromadných sdělovacích prostředcích, užívajících regionální nebo menšinové jazyky. Smluvní strany se zavazují, že zaručí svobodu přímého příjmu rozhlasové, televizní a novinové komunikace v regionálním či menšinovém jazyce.

Článek 12 Charty pojednávající o kulturní činnosti a kulturním zařízení se zabývá zřízením kulturních zařízení - například knihovny, videopůjčovny, kulturní střediska, muzea, archivu, akademie, divadla a kina. Státy se mají také starat o folklórní formy kulturního projevu, festivaly a kulturní průmysl a napomáhat různým možnostem zpřístupnění děl vytvořených v regionálních nebo menšinových jazycích v překladu do jiných jazyků prostřednictvím podpory a rozvoje překladatelství, dabingu, postsynchronizace a opatřování filmů titulky.

Smluvní strany také budou podporovat opatření zajišťující, aby orgány pověřené organizací nebo podporou kulturních činností měly k dispozici pracovníky, kteří ovládají nejen příslušný regionální nebo menšinový jazyk, ale i jazyk majoritní skupiny obyvatelstva konkrétního státu.

Hospodářský a společenský život, o kterém pojednává Článek 13, se zavazuje ve smluvních státech k odstranění ze svého právního řádu jakákoli ustanovení bezdůvodně zakazující nebo omezující užívání regionálních nebo menšinových jazyků v písemnostech souvisejících s hospodářským a společenským životem, zvláště v pracovních smlouvách a v technické dokumentaci (například v pokynech o užívání výrobků nebo zařízení). Mimo jiné zajistí, aby zařízení sociální péče, např. nemocnice, domovy důchodců a ubytovny nabízely pro osoby užívající regionální nebo menšinové jazyky, možnosti přijetí a péče v jejich vlastním jazyce.

#### *3.4.1.5 Čtvrtá část*

Předposlední čtvrtá část Charty se zabývá samotným prováděním Charty ve smluvních státech. Státy budou pravidelně překládat periodické zprávy generálnímu tajemníkovi Rady Evropy. Ty se dále budou projednávat pomocí rady odborníků.

#### *3.4.1.6 Pátá část*

V poslední části najdeme pět článku závěrečných ustanovení – například přijetí Charty a začátek její platnosti.

### **3.4.2 Vymezení romského jazyka v rámci Charty**

V první části Charty je ustanovena klasifikace jazyků na teritoriální a neteritoriální. Pouze jazyky teritoriální, jazyky tradičně užívané v rámci určitého geografického území, se považují za regionální nebo menšinové. Přestože se na oba dva

typy jazyků vztahuje ochrana Charty, pouze jazyky teritoriální chrání opatření v části třetí. Ta potřebuje ke své realizaci územní základ.

Každý stát se může samostatně rozhodnout, zda jazyky, které jsou užívané na jeho území, označí za teritoriální či neteritoriální. Česká republika romštinu zařadila do jazyků neteritoriálních, tudíž se na ně vztahuje pouze ochrana podle části druhé, která je uplatňována flexibilně, s ohledem na konkrétní vlastnosti jazyka. Pro oblast vzdělávání a správního dělení to proto s sebou přináší určitá omezení.

### 3.5 Romština a romští žáci

*„Přála bych neromům - ne ze škodolibosti, ale proto, že nejlepší učitel je vlastní zkušenost - aby prožili celý ten komplex stresových pocitů, který má člověk při komunikaci v ne-vlastním jazyce, v ne-vlastní kultuře.“ (Hübschmannová, 2002, s.14)*

Většina národů na světě má svůj mateřský jazyk, který se děti učí od svých rodičů, a když se později sami stanou rodiči, zase jím hovoří ke svým dětem. Mateřský jazyk se předává z pokolení na pokolení po celá staletí, i tehdy, když nemá uzákoněnou spisovnou podobu a nevyučuje se ve školách. Stačí, že lidé, kteří jím hovoří, k němu mají citový vztah. Tak je to i s romským jazykem - „romaňi čhib“, tedy romštinou (Mann, 2001).

Romština se řadí do skupiny jazyků indických, ale mělo na ni vliv i prostředí, ve kterém Romové zrovna pobývali od doby, kdy opustili svou indickou pravlast. Proto můžeme v romském jazyce najít novější výpůjčky ze slovenštiny, maďarštiny, češtiny, ale i výpůjčky starší např. z perštiny, řečtiny, arménštiny, či slova původu slovanského. Přestože v Evropě existuje několik romských nářečí, Romové se mezi sebou navzájem domluví.

V roce 1991 byl Romům přiznán statut národnostní menšiny. V tom okamžiku vyvstalo několik otázek: bude se vyučovat v romštině, zavede se romský jazyk jako



předmět, pro kolik dětí je romština zároveň mateřštinou? Většina romských dětí je vychovávána bilingvně, avšak ani jedním jazykem nemluví dobře. Rodičů, kteří na své děti hovoří pouze romsky, je velmi málo; většina na ně mluví i česky, ale tak jak se naučili oni.

Dostane-li se etnická skupina do takové situace, v níž se ocitli Romové dnes, znamená to, že buď ovládnou češtinu stejně dokonale, jako každý průměrný obyvatel a osvojí si kulturu do té míry, aby na ně mohla emotivně i racionálně působit jako třeba na průměrného Čecha, což ovšem není jednoduché, nebo druhá možnost je kultivovat vlastní jazyk do té míry, aby za nových sociálních podmínek mohl vyjadřovat kulturní hodnoty mezi Romy (Hübschmannová, 1991).

Chceme-li se naučit cizí jazyk a umět ho používat, obvykle máme možnost osvojit si ho výukou v našem mateřském jazyce. A pokud se náhodou stane, že v něm nebudeme zrovna excelovat, nic se neděje. Tam, kde je to nezbytně nutné, se přece dorozumíme mateřštinou. Ve škole, na úřadech, v obchodech.

Kdybychom však byli násilně donuceni svůj jazyk přestat používat a začít mluvit jenom jazykem, který nám není zrovna vlastní, co by se stalo pak?

V dubnu roku 1958 přijal ÚV KSČ Usnesení o práci mezi cikánským obyvatelstvem. Romové jsou zde klasifikováni jako „sociálně a kulturně zaostalé obyvatelstvo vyznačující se charakteristickými rysy způsobu života“. Byl zde vyjádřen také postoj k romštině:

*„Je nutné odmítnout snahy některých osvětových pracovníků, kteří chtějí z dosavadních dialektů vytvářet spisovný cikánský jazyk a literaturu a zakládat třídy s cikánským vyučovacím jazykem. Dosavadní zkušenosti ukazují, že by uskutečnění podobných snah zpomalilo proces převýchovy Cikánů, posílilo by nežádoucí izolaci Cikánů od života ostatních pracujících, napomáhalo by nadále konzervovat starý, primitivní způsob cikánského života.“* (Jurová in Hübschmannová, 2002, s. 71).

Romům se začala brát jejich řeč a kultura. Jakási “Vyšší moc“ měla najednou tvrdě zasáhnout do jejich životů a také zasáhla. Tresty proti porušení tehdejších pravidel nebyly fyzické, ale byly stejně bolestivé a pro mnoho lidí je toto období nesmazatelnou

děsivou vzpomínkou. „*Copak musí Romové skutečně zapomenout svou řeč? Copak je to pro ně jediná cesta k lidství?*“ (Koptová, 1990, s.57)

*„Romský jazyk představuje pro velkou část našich Romů stále jazyk mateřský, i když stav romštiny není uspokojivý. Desítky let, kdy byl tento jazyk komunistickou propagandou považován za hantýrku a Romové byli přesvědčováni o škodlivosti jeho předávání vlastním potomkům, napáchaly neodčinitelné škody. Vlastní jazyk mnoho Romů zapomnělo, českému se odposlechem naučilo nedokonale a jako většina cizinců ovládají i oni jen jeho hovorovou a někdy přímo slangovou verzi. Řada Romů navíc mluví česky s použitím akcentu typického pro romštinu, což je na veřejnosti terčem obecného posměchu.“* Horváthová (2002)

V důsledku rychlého tempa dítě již na základní škole ztrácí kontakt s učitelem, protože mu nerozumí. Proto nevěnuje pozornost probírané látce, učitelé tak často tyto děti mylně řadí do skupiny poruch ADD či ADHD, právě kvůli nesoustředěnosti a neklidu. Zde se znovu dostáváme ke kázeňským problémům, potažmo trestům, které následují, což dítě v dané situaci už vůbec nemotivuje k lepším výkonům.

Ale právě projevy nesoustředěnosti se žák často jen snaží učitele a ostatní žáky upozornit, že látku nezvládá, nestíhá nebo učivu nerozumí.

Romština ve škole by mohla pro Romy znamenat zpětnou vazbu - to, že žák správně v češtině pochopil, oč se v tématu jedná. Ale i v tomto bodě se setkáváme s otázkou, jestli je na tento styl výuky ve školství dost odborných pracovníků - pedagogů.

## 4 Romové ve vzdělávacím procesu

Podle Tancoše (2001) se dá význam vzdělání pro evropskou společnost zjednodušit asi takto:

- vzdělání = vyšší možnost pracovního uplatnění
- vzdělání = důstojnější životní podmínky
- vzdělání = vyšší životní standard.

Podle Horňáka (2005) je cílem vzdělávání romských dětí umožnit jim ukončit plnohodnotné základní vzdělání jako předpoklad pro získání odborné kvalifikace, anebo jako možnost pokračovat dále ve studiu na jakékoliv střední škole. Získání odborné kvalifikace je podmínkou pro plnohodnotné začlenění do života společnosti.

Úspěšnost vzdělávání romských žáků je založena především na dvou předpokladech:

- 1) *změna celkového přístupu, postojů pedagogů (represi je třeba nahradit motivací)*
- 2) *odborná připravenost a morální kvality učitelů* (Horňák, 2001; Mann, 2001).

Jak uvádí Mann (2001), Romové milují své děti. Romským matkám záleží zejména na tom, aby jejich děti byly zdravé a veselé. Bohužel si některé ale neuvědomují, že s malými dětmi je třeba hovořit, číst jim pohádky, cvičit je ve zručnosti. Rodiče s dětmi často hovoří jenom romsky, v lepším případě češtinou, jak ji odposlouchali, takže když dítě nastoupí do první třídy, neumí jazyk. Školský systém na tuto situaci bohužel ještě není dostatečně připraven.

Na začátku docházky bývají romské děti poddajné, ochotné, a pokud jim učitel poskytne přiměřené podmínky, učí se rády. Zhoršený prospěch ve vyšších ročnících můžeme částečně připisovat pubertě, náročnější učební látce. Je to však i tím, že v romské komunitě jsou starší děti více zapojovány do života dospělých, což ale přímo kontrastuje s jakousi „žakovskou“ rolí ve škole. Děti jsou tedy nuceny opakovat ročníky, z čehož si ale do života přinášejí jen komplex méněcennosti. (Horňák, 2005)

Dolejší (1987, in Hornák 2005) zkonstatovala, že romské děti byly často zařazovány do zvláštních škol, ačkoliv se v mnoha případech nejednalo o retardaci mentální, ale sociální, a to v důsledku zanedbané výchovy v málo podnětném rodinném prostředí. Mann (2001) i Liégeois (1995) se zabývají stejnou problematikou na Slovensku, kde je situace obdobná.

Velké procento romských dětí navíc nenavštěvuje mateřské školy. Prudký pokles počtu romských dětí ve školách má souvislost s vyššími náklady na pobyt v těchto předškolních zařízeních. Romské dítě si tedy často první socializaci prochází až v první třídě. Poprvé musí v klidu sedět a naslouchat spisovné češtině, o tolik jiné, než na kterou je zvyklé. Odklad školní docházky situaci jen komplikuje, protože dítě často zůstává v prostředí, které je pro přípravu na školní docházku málo podnětné.

#### **4.1 Strategie Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro zlepšení vzdělávání romských dětí**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy z těchto důvodů vydalo v roce 2001 zprávu, ve které nastiňuje strategii pro zlepšení vzdělávání romských dětí. Tuto zprávu zpracovali PaedDr. Karel Tomek a Bc. Albína Tancošová (in Šotolová, 2008).

Jedná se o několik klíčových oblastí této strategie:

- 1) Předškolní vzdělávání a příprava pro úspěšné zahájení školní docházky
- 2) Podpora v průběhu povinné školní docházky
- 3) Poradenské činnosti při výběru povolání
- 4) Podpora žáků a studentů při sekundárním a terciárním vzdělávání
- 5) Podpora smysluplného trávení volného času
- 6) Podpora uměleckého nadání romských dětí
- 7) Šíření informací o Romech
- 8) Výchova k toleranci
- 9) Příprava pedagogů
- 10) Vzdělání a výchova dospělých Romů a spolupráce se školními a školskými zařízeními.

#### ***4.1.1 Předškolní vzdělávání a příprava pro úspěšné zahájení školní docházky***

Velká část romských dětí je znevýhodněna již v předškolním věku, zvláště když nastupuje k povinné školní docházce nepřipravena. Je proto třeba, aby romské děti mohly navštěvovat mateřské školy již od tří let alespoň po dobu čtyř hodin denně. Tomu by mohl pomoci nový školský zákon, který otevírá možnost bezplatně navštěvovat mateřskou školu rok před zahájením školní docházky. V lokalitách s romským obyvatelstvem bude třeba zvýšit počet asistentů v mateřských školách, kteří pomohou dětem s jazykovými a adaptačními obtížemi.

V současnosti je ale hlavním cílem pomoci se dětem vyrovnat s jazykovou bariérou, se sociokulturním znevýhodněním, zvýšit počet přípravných tříd a asistentů. V neposlední řadě bude třeba zajistit dotační politiku, aby finanční nároky kladené na romské rodiny nebyly překážkou v návštěvě těchto tříd.

#### ***4.1.2 Podpora v průběhu povinné školní docházky***

V tomto období máme několik možností – např. zařadit do obsahu vzdělávání témata romské historie, kultury, jazyka, podpořit a zohlednit kulturní identitu romských dětí. Dále zajistit dostatečný počet pracovních míst pro vychovatele a asistenty, věnovat jim dlouhodobou systémovou podporu a potřebné zaškolení.

Dále je také třeba vytvořit systém podpory pro žáky, kteří přecházejí ze škol praktických do škol základních, stanovit rozdíly mezi jednotlivými ročníky a připravit metodické materiály pro doučování těchto žáků.

V neposlední řadě bychom měli vytvořit systém mezíresortní podpory pro ty žáky základní školy, kterým by jejich hospodářská situace v rodině nemusela umožňovat plnohodnotné navštěvování školy.

Důležité je i zdokonalit programy pro doplnění základního vzdělání pro ty, kteří ho nedokončili a vytvořit programy pro ty žáky, které se chtějí připravit na přijímací zkoušky na střední školu.

#### ***4.1.3 Poradenské činnosti při výběru povolání***

Hlavním bodem je vytvoření systému, který by zajistil maximální podporu při výběru budoucího povolání žáka a zainteresování rodiny do spoluúčasti při tomto rozhodování. Cílem je nejen vybrat vhodný obor, ale i jeho úspěšné dokončení; přitom je důležité zohlednit např. finanční situaci rodiny, postoje k řemeslům dané tradicí apod.

#### ***4.1.4 Podpora žáků a studentů při sekundárním a terciární vzdělávání***

Podpora by měla spočívat v nabízení programů pro přípravu romských žáků středních škol na vyšší odborné školy a vysoké školy, a také v poskytování finanční podpory studentům k absolvování přípravných kurzů pro přípravu na přijímací zkoušky na vysoké školy.

#### ***4.1.5 Podpora smysluplného trávení volného času***

Přirozenou součástí života všech dětí jsou právě mimoškolní aktivity, které jsou pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy další strategickou oblastí v integraci mládeže. Finance vázané na činnost s dětmi a mládeží budou poskytovat ústřední orgány, kraje, okresní a místní orgány a v neposlední řadě i neziskové organizace.

Dle pozitivních zkušeností z minulosti se nadále jeví jako potřebné podporovat střediska volného času v jejich práci s romskými dětmi a mládeží.

#### ***4.1.6 Podpora uměleckého nadání romských dětí***

Pro romské děti je cit pro rytmus a melodii, tanec a výtvarné činnosti naprosto přirozený, řada z nich má pro tyto činnosti talent. Proto je třeba jej soustavně rozvíjet, talentované děti podporovat a zaměřit se zejména na udržení zájmu dětí a mládeže o danou aktivitu.

Jako jedna z možností se jeví výrazná podpora romských dětí formou tříd s rozšířenou hudební, výtvarnou či právě pohybovou výchovou. Neměli bychom opomenout ani vybavení tříd hudebními nástroji a jinými didaktickými pomůckami.

#### ***4.1.7 Šíření informací o Romech***

Abychom docílili lepší informovanosti pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, je třeba využívat publikací, které informují o životě, tradicích a kultuře Romů.

Klademe si tímto za cíl motivovat právě pedagogy pro podporu vzdělávání Romů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy by pak mělo těmito publikacemi vybavit veřejné knihovny a pro dnešní veřejnost i nejpřístupnější síť - Internet. Prostřednictvím všech typů medií pak informovat veřejnost o pozitivních dopadech této strategie.

#### ***4.1.8 Výchova k toleranci***

Výchova k toleranci by měla prolínat veškerou školní výchovu. Znamená to pracovat na odbourávání předsudků a odstraňování stereotypů z poznatků dětí. Tento proces je již započat, ale konkrétní výsledky nám může přinést jen přímá práce s dětmi. Proto musíme vytvářet a podporovat další formy výchovy, a to zejména na lokální úrovni.

#### ***4.1.9 Příprava pedagogů***

Pedagogové jsou základním článkem vzdělávacího řetězce, který zásadním způsobem ovlivní míru naplnění záměrů tohoto dokumentu. Z tohoto důvodu je nezbytné do něj včlenit problematiku vzdělávání národnostních menšin, abychom zamezili vzniku a rozšiřování předsudků o Romech.

Je třeba poskytovat pedagogům a studentům pedagogických škol literaturu k multikulturní výchově a iniciovat vznik pracovišť, která by soustřeďovala odborníky právě v této oblasti. Úkolem těchto pracovišť bude vydávat manuály, metodické příručky a pokyny k multikulturní výchově pro učitele, zvláště zaměřené na metodiku práce s Romy.

Tento obor vzdělání by se měl umístit ve výchově natrvalo, aby se multikulturní výchově dostalo všem pedagogům.

#### ***4.1.10 Vzdělávání a výchova dospělých Romů a spolupráce se školami a školskými zařízeními***

Dalším z účinných prostředků pro naplnění cílů dokumentu je upevňování vztahu rodiče - škola. Měli bychom se snažit zajistit spoluúčast romských rodičů na vzdělávání jejich dětí a zapojit je do činnosti Rad školy.

Je potřeba v ohrožených oblastech realizovat osvětové programy, hlavně pro romské matky a tyto programy pak dále rozšiřovat do dalších regionů.

Ministerstvo práce a sociálních věcí by mělo v tomto kontextu rozšířit nabídku speciálních kvalifikačních a rekvalifikačních programů.



## **5 Metody a prostředky sloužící ke zlepšení vzdělávání romských žáků**

Podle Horňáka (2005) existuje vícero přístupů a návrhů jak řešit problémy ve vzdělávání romských dětí. Mezi ty z nich, které byly zavedeny do praxe, podle něj patří:

- odklad školní docházky, přičemž důvodem k tomuto kroku by měla být tělesná a psychosociální nezralost dítěte; důležitý je předpoklad toho, že dítě s odkladem bude navštěvovat předškolní zařízení, kde bude velmi intenzivně připravováno na vstup do školy
- nulté či přípravné ročníky pro děti ze sociálně a výchovně nepodnětných prostředí, které nejsou připraveny na vstup do školy a v těchto třídách se mají adaptovat na nové prostředí a školní režim (Šotolová, 2008)
- letní výchovně – rekreační pobyty pro romské děti, ve kterých kromě aktivit rekreačních probíhají také aktivity vzdělávací
- celodenní výchovný systém, který se pokládá za jednu z nejefektivnějších forem vzdělávání a současně prodlužuje výchovné a vzdělávací působení školy na žáka a zároveň zkracuje případné negativní působení romské komunity na žáka
- vyrovnávací třídy, v nich si žáci pomocí speciálních vzdělávacích programů vyrovnávají nedostatky v učení, akceleruje se zde jejich vývoj za cílem znovu zařazení do běžné třídy
- speciální třídy, které jsou určeny pro žáky se specifickými poruchami učení, poruchami pozornosti (ADD) či poruchami pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)
- běžné třídy s diferencovaným přístupem k romskému žákovi
- příplatky učitelům sloužící jako motivace k tomu, aby ve vzdělávání romských dětí vynaložili veškeré úsilí a zkoušeli nové metody

- romský asistent jako zprostředkovatel styku mezi romskými rodiči a pedagogy a pomocník dětí i učitelů v překonání jazykových i kulturních bariér

Rosinský (2006, s. 99-110) k výše jmenovaným přístupům uvádí také:

- kompenzační vzdělávání, které vychází z předpokladu, že problémy ve vzdělávání romských dětí jsou spojeny se sociálně a kulturně znevýhodněným prostředím, z něhož děti pocházejí a také z toho, že pozitivní diskriminací těchto dětí je způsobeno jazykové, sociokulturní a osobnostní znevýhodnění
- interkulturní vzdělávání, jehož cílem je podpora a upevňování vztahů mezi majoritou a minoritou
- systém vzdělávání romských žáků DROMUS

V této kapitole bude blíže popsáno několik z nich.

## **5.1 Přípravné třídy**

Znění § 3 Školského zákona, který je novelizován v návaznosti na Listinu základních práv a svobod.

Zákon ČNR č. 564/1990 Sb., O státní správě a samosprávě ve školství, odstavec § 6: „Podle místních potřeb a podmínek u předškolních zařízení, škol a školských zařízení zabezpečuje školský úřad vyučování v jiném jazyce než v českém“

Přestože tedy Romové podle zákona právo na výuku ve své mateřštině mají, v praxi se neuplatňuje.

Krokem vpřed se v roce 1993 staly přípravné třídy.

### **5.1.1 Vznik přípravných tříd**

Usnesení vlády ČR č. 686 z 29.10.1997: Zpráva o situaci romské komunity v ČR a současná situace v romské komunitě, s.13:

*„Blokáda, způsobená jazykem, je sama o sobě zdrojem mnoha neúspěchů romských dětí již na samém počátku vzdělávacího procesu (včetně schopnosti abstrakce, komunikability apod.). S postupující náročností výuky se jazykový nedostatek razantně prohlubuje a jeho projevy bývají často mylně posuzovány jako handicap, opravňující převedení dítě do zvláštní školy.“*

Přípravné třídy vznikly jako jedno z řešení problematiky vzdělávání romských dětí. Toto řešení vyplynulo již z usnesení vlády ČR č. 210 ze dne 28. dubna 1993 k situační zprávě o problematice romské komunity. Vláda uložila MŠMT ČR realizovat opatření směřující k odstranění jazykového handicapu romských dětí, který je jednou z hlavních příčin jejich špatných výsledků ve vzdělávání (Šotolová 2000).

Do té doby byly praktické školy skutečně často přeplněny romskými dětmi, které neměly handicap jiný, než jazykový. Podle sociologických průzkumů z roku 1997 považuje většina majoritní společnosti jazykovou bariéru za podřadný, až naprosto bezvýznamný faktor pro integraci Romů, názory odborníků však prokázaly opak (Balvín 2004).

### **5.1.2 Cíle jazykových tříd**

Dnešní odhad velikosti romské populace v ČR se odhaduje na množství od 200 do 250 tisíc obyvatel. Přesně toto číslo zjistit nelze, a to z řady důvodů.

V roce 1991 dostali naši obyvatelé novou možnost svobodně vyjádřit svoji příslušnost k národu podle svého vlastního uvážení a přesvědčení. Národnost dětí do patnácti let se řídila podle rodičů (v případě rozdílné národnosti rodičů záleželo na jejich dohodě, kam děti přihlásí.). Seznam národnostní byl ve srovnání se sčítáním v minulých letech rozšířen, poprvé od konce 2. světové války mohli občané uvést i národnost romskou a jako mateřský jazyk romštinu. Řada z nich však tuto možnost nevyužila: u některých to byl strach z diskriminace, další chtěli splynout s majoritní společností, jiní o této možnosti vůbec nevěděli nebo se ji rozhodli bojkotovat. Proto jsou údaje o velikosti romské menšiny žijící u nás, uvedené v posledních sčítáních lidu, velmi sporé a do výsledku sčítání jsou zahrnuti pouze ti Romové, kteří deklarovali příslušnost ke svému etniku.

Podle Českého statistického úřadu se při sčítání lidu v roce 1991 k romské národnosti přihlásilo pouze 32 903 osob a v roce 2001 dokonce jen 11 746 osob (Partners for Democratic Change International, 2003)

Podle Mileny Hübschmannové (1993) dostali Romové oficiální možnost pěstovat svůj jazyk a kulturu příliš pozdě. V době, kdy se mnohaletým asimilačním tlakům podařilo do značné míry rozvrátit romštinu a v mnoha případech také postoj Romů k jejich jazyku, kultuře, k jejich „romipen“.

Osvojení českého jazyka proto není jediným cílem přípravných tříd. Jejich náplní by mělo být také rozvíjení jazyka, kultury a tradic Romů a především posilovat jejich národní uvědomění a hrdost.

Přípravné třídy mají být zřizovány při mateřských a základních školách jako třídy, v nichž by si romské děti osvojily rozmanitými hravými formami český jazyk v rozsahu nezbytném pro výuku v běžných třídách základní školy a získaly i základní dovednosti a návyky, které jsou pro zvládnutí výuky nezbytné.

### ***5.1.3 Výsledky jazykových tříd***

Česká školní inspekce ve školním roce 1997/1998 realizovala v České republice tematickou inspekci – Vzdělávání příslušníků národnostních menšin a etnických skupin.

Z provedených hospitací vyplynulo, že ve většině tříd pracovaly děti se zájmem, byly aktivní a ochotně se zapojovaly do jednotlivých činností. V některých třídách byla zaznamenána převaha verbálních činností učitelů, která vedla k nezájmu a pasivitě dětí, k nudě a z toho plynoucím nevhodným projevům chování. Příliš pevný řád ubíral prostor pro vlastní realizaci dětí (TI ČŠI, 1998).

Konečný závěr byl takový, že ve většině škol, ve kterých byly přípravné ročníky zřízeny, měly děti možnost věnovat se bohatým zájmovým činnostem, a to jak v oblasti hudební a hudebně-pohybové, tak i taneční a výtvarné. Některé školy do svých aktivit zapojovaly i rodiče a pořádaly pro ně a děti společné aktivity. 90% dětí úspěšně dokončilo docházku.

Dalším zajímavým zjištěním byla velká úspěšnost dětí, které dokončily přípravné třídy a byly zařazeny do běžných základních škol.

Z celkových závěrů inspekce vyplynula potěšující skutečnost, že existence a fungování přípravných tříd je velkým přínosem pro co nejméně problémové začlenění dětí do 1. ročníků.

V dubnu roku 2000 potvrdila expertní komise MŠMT ČR pro otázky vzdělávání Romů, že je potřebné v provozování přípravných tříd dále pokračovat, a na podzim roku 2000 byl vypracován jejich nový statut. Podle usnesení vlády ČR jsou přípravné třídy jednou z metod vyrovnávací akce, plánované do roku 2020 (Balvín, 2004). Doslova se v této koncepci vládní politiky praví: *„Mezi přístupy, které se již dnes osvědčují, patří předškolní výchova v mateřských školách, přípravné třídy, přítomnost romských pedagogických asistentů ve školách a vyrovnávací třídy. Nejdůležitější je však individuální přístup v základní škole, který je umožněn nižším počtem žáků ve třídách a speciální přípravou. Přípravné třídy budou zřizovány při základních školách, za kontraproduktivní se považuje jejich zřizování při školách zvláštních. Nabídka přípravných tříd má být dostatečná pro všechny romské děti. Přípravné třídy však nejsou cílovým řešením. Do budoucna musíme vytvořit takový systém vzdělávání, aby základní školy byly od prvního ročníku až po poslední pro všechny děti, ať přijdou do školy jakkoli připravené, či zcela nepřipravené a školy podobné dnešním zvláštním školám vyhradit jen dětem s vrozeným mentálním defektem.“*

Podle údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v loňském školním roce v České republice fungovalo 164 přípravných tříd, které navštěvovalo celkem 1929 chlapců a dívek. V předchozím roce dokonce školy musely odmítnout 12% zájemců kvůli nedostatečným kapacitám.

Podle společenské sondy společnosti GAC skončí v praktických školách asi třetina romských dětí, sedm z deseti romských chlapců, kteří začali chodit do běžné školy buď propadlo, nebo přešlo do speciálních tříd. Romských dívek to byla polovina.

Mezi dětmi z většinové společnosti takto dopadlo jedno z deseti.

Sonda dále prokázala, že 80% romských dětí, které prošly přípravnými třídami, je schopno zařadit se do běžných tříd základních škol. Jako důvod horších školních

výsledků autoři výzkumu uvedli to, že romské děti neumějí pořádně česky, proto nerozumí zadáním a nemohou tak plnit úkoly.

Hlavním argumentem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro zvýšení počtu přípravných tříd je i to, že romské děti příliš nenavštěvují mateřské školy.

## **5.2 Romský asistent pedagoga**

První romský pedagogický asistent u nás začal pracovat až v roce 1993. Stalo se tak v Ostravě na Soukromé základní škole Přemysla Pittra díky iniciativě Biskupství ostravsko - opavského. V zemích západní Evropy pracovali pomocní pedagogové již mnohem dříve. Asistenti, kteří v našem školství pracovali, byli financováni z prostředků Nadace Open Society Fund Praha a Nadace Nová škola.

Asistenti musejí úspěšně absolvovat kurz pedagogického minima pro romské asistenty, který musí trvat minimálně deset pracovních dnů (80 hodin). V rámci tohoto kurzu se ověřuje způsobilost pro tuto funkci a poskytují se základní informace o činnosti, kterou budou provádět. Část přednášek je orientována i na některé oblasti oboru romistiky. Součástí tohoto kurzu jsou náslechy v hodinách na vybraných základních školách (Šotolová 2000).

Ředitel školy požádá o zřízení funkce asistenta prostřednictvím školského úřadu MŠMT. Kromě základních údajů o škole, musí v žádosti uvést také počet žáků romského etnika, jméno, příjmení, datum narození a dosažené vzdělání asistenta a návrh na zařazení do platové třídy. MŠMT poté ve spolupráci se školským úřadem žádost posoudí a poukáže školskému úřadu finanční prostředky (MŠMT, odbor základního vzdělávání, předškolní a mimoškolní výchovy, 3.3.1998).

Romský asistent hraje ve vzdělávání Romů důležitou roli. V přípravných třídách je jeho práce nenahraditelná. Pomáhá romským dětem překonávat bariéry, a to hned v několika směrech. Pracuje s nimi, stává se jejich pomocnou rukou v oblasti jazykových a jiných vzdělávacích obtíží a plní také funkci zprostředkovatele mezi romskou komunitou a školou. Jeho další činností je pomoc s organizací mimotřídních a mimoškolních aktivit.

Někteří asistenti se na školách věnují vedení různých zájmových kroužků.

### 5.3 Celodenní výchovný systém

Celodenní výchovný systém je dalším návrhem, jak významně zlepšit vzdělávání Romů, a tak postupně řešit jejich sociální, ekonomické a lidské problémy. Jak z názvu vyplývá, jedná se o *celodenní intenzivní, odbornou edukační péči o znevýhodněné děti* (Valachová, Kadlečíková, Butašová, Zelina, 2002, s. 95).

V praxi to znamená, že dítě přichází do školy v sedm nebo v půl osmé ráno a odchází okolo páté hodiny, aniž by se doma muselo nějakým způsobem speciálně připravovat, či psát domácí úlohy.

Prvním, kdo načrtl podobu Celodenního výchovného systému, byl R. Opat (1973, in Valachová Kadlečíková, Butašová, Zelina, 2002, s. 95), jak argumenty pro zavedení uvádí:

- a) *intenzivní vzdělávací práce s dětmi ze znevýhodněného sociálního prostředí*
- b) *intenzivní mimovyučovací, volnočasová péče a práce s těmito dětmi*
- c) *zlepšení zdravotních podmínek, hygieny, stravování, denního režimu dětí*
- d) *jejich zdokonalování ve vlastní organizaci času a činnosti, výstavba autoregulace, zodpovědnosti za sebe sama, racionální využívání volného času*
- e) *z pohledu systému DROMUS je výhodou CVS skutečnost, že je tu předpoklad a zkušenost, že romští rodiče raději dávají děti do školy, protože vědí, že o ně bude postaráno „od rána do večera“, a už je nemusí připravovat na školu, nemusejí s nimi dělat domácí úkoly a učit se s nimi; pozitivně působí i fakt, že je o děti postaráno i z hygienického a zdravotního hlediska; nezanedbatelnou okolností je, že děti ve škole mají pravidelnou stravu*

Dle Zeliny a kol. (2002) existuje řada nevýhod Celodenního výchovného systému, které je třeba vzít v potaz. Uvádí, že hlavním důvodem, proč se na Slovensku tento systém celoplošně nerozšířil a nerozšiřuje, je jeho finanční náročnost. Dále jsou to pak

faktory spojené s pedagogy - tzn. rozdílné požadavky a postupy pedagogů, kterým se žáci musejí přizpůsobovat, nebo únava učitelů (ale i žáků).

Na Slovensku se CVS ukázal jako vysoce efektivní systém z hlediska rozvoje mentálních schopností romských žáků, zároveň došlo ke zlepšení vzdělávací výsledků žáků. Rodiče na konci experimentu dokonce vyjádřili přání, aby se takto pokračovalo dále a rodiče z jiných škol žádali, aby byl tento systém zaveden i na jejich škole.

MŠMT v návaznosti na usnesení vlády ČR č. 1145/2001 a č. 394/2003 navrhlo dvouletý pilotní projekt „Pokusné ověřování škol s celodenním programem“.

V roce 2002 byl zahájen na 5 vybraných školách s vysokým procentem žáků z romských komunit projekt s názvem „Škola s celodenním programem“, jehož základním cílem bylo:

- *dosáhnout vyšší školní úspěšnosti prostřednictvím specifických aktivit*
- *snížit absenci školní docházky v jednotlivých školách*
- *zvýšit motivaci žáků jednotlivých škol ke vzdělávání*
- *zlepšit spolupráci a vztahy mezi rodinnou a širší romskou komunitou - školou - žáky*
- *zvýšit informovanost žáků rodičů o potřebě a možnostech vzdělávání jejich dětí*
- *vytvořit podnětné prostředí, ve kterém se bude střídat práce s aktivním odpočinkem, a děti dostanou příležitost upevnit si své vědomosti, získají nové zkušenosti, naučí se smysluplně trávit čas*
- *ověřit efektivitu programu a finanční náročnost*

*modelové programy, které takto vzniknou, budou sloužit jako doporučení dobré praxe pro ostatní školy s převyšujícím počtem romských žáků a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (Šotolová, 2008, s. 63)*



## 5.4 DROMUS

System DROMUS byl vypracován v roce 2001 slovenským profesorem Mironem Zelinou a jeho kolegyní, doktorkou Danielou Valachovou.

Slovo DROMUS je akronym složený ze začátečních písmen jednotlivých oblastí systému vzdělávání Romů. Konkrétně jde o:

**D** - docházku do školy

**R** – regulaci a řízení, autoregulaci

**O** – obsah vzdělávání

**M** – metody vzdělávání

**U** – učitele

**Z** – zpětnou vazbu (ve slovenštině **S** - spätná vazba, tedy DROMUS)

Podle autorů tohoto systému (Zelina a kol, 2002, s. 112) se může týkat celé populace, ale zdůraznění některých z výše uvedených prvků, je: „zvláštností u znevýhodněných Romů“.

DROMUS tedy prezentují spíše jako specifický systém pro znevýhodněné Romy a další znevýhodněné děti.

### 5.4.1 *Docházka do školy*

Zelina (Zelina a kol. 2002) uvádí, že je velmi důležité, aby se dítě co nejdříve dostalo do mateřské školy a aby se mezi touto skupinou obyvatel přednostně realizovaly rekvalifikační a kvalifikační kurzy.

Je nutné docílit toho, aby romské znevýhodněné děti chodily do školy pravidelně. Podle Valachové a Zeliny (Valachová, Zelina in Rosinský, 2001) existují statistiky, které ukazují, že romské děti vynechávají až 40 % vyučovacích hodin na základní škole.

Řešením mohou být pokuty pro rodiče, spolupráce s romskou komunitou či romskými asistenty.

V zahraničí jsou běžné i jiné způsoby toho, jak docílit pravidelné docházky těchto dětí. Ve Francii existují pojízdné autobusové školy a například v USA jsou školní autobusy, které děti vozí do školy z místa bydliště.

Zelina (Zelina a kol. 2002) navrhuje:

- vypracovat účinný systém, aby se počet zameškaných hodin snížil na minimum
- dbát na to, aby romské děti začaly co nejdříve navštěvovat předškolní zařízení a tím pádem se dostaly pod edukativní vliv pedagogů
- vytvořit místní systém mimoškolní péče pro romské děti a mládež, případně pro jejich rodiče
- motivovat žáky a jejich rodiče k tomu, aby děti chodily co nejdéle do školy a aby měly ambice pokračovat v dalším vzdělávání
- vytvořit účinný stimulující systém motivů pro celoživotní vzdělávání romského obyvatelstva

#### **5.4.2 Regulace a řízení, autoregulace**

Tento subsystém je podle Zeliny (Zelina a kol. 2002) rozdělen na dvě relativně nezávislé oblasti:

- *systém řízení vzdělávacího procesu romských dětí* ze strany ředitele školy, učitele, místní samosprávy a státu v návaznosti na evropské a světové tendence; do tohoto systému patří zavedení alternativních forem vzdělávání Romů
- a dále na *výstavbu autoregulace a regulace chování a učení se* romských žáků jako prvku edukačního systému

- je třeba systematicky budovat autoregulaci romských žáků založenou např. na teorii Zimmermana, na teoriích sebeovládání a pěstování vůle, či na teoriích vnitřní motivace, např. A. Maslowa

#### **5.4.3 Obsah vzdělávání**

Zelina a Valachová (Valachová, Zelina in Rosinský 2001) uvádějí, že je nutné do vyučování zakomponovat témata a obsahy blízké romské populaci. A to takové, aby je motivovaly, přitahovaly a vycházely ze zájmů Romů. Navrhují realizovat tzv. konfluentní nebo heuristické vyučování či některou z humanisticko – tvořivých koncepcí alternativních škol.

#### **5.4.4 Metody vzdělávání**

Výše zmínění autoři uvádí, že je důležité nejen to, aby se romské děti naučily co nejvíce praktických věcí, ale také to, aby se to naučily způsobem, který by je bavil a motivoval. Aby chodily do školy rády, s chutí. Jde o to, vybudovat u nich trvanlivý vztah k poznávání a učení se.

#### **5.4.5 Učitel**

Úloha učitele je zcela zásadní. Měl by poznat, jaké má to které dítě vědomosti a na základě tohoto poznání pro něj či alespoň pro skupinu, sestavit specifický vzdělávací plán, který by obsahoval i metody a organizační formy výuky.

Učitel romských dětí by měl poznat specifika těchto dětí, dobře jim rozumět. Kladou se na něj vysoce profesionální nároky – na zvláštní přípravu, celoživotní vzdělávání atd. (Valachová, Zelina in Rosinský 2001)

#### **5.4.6 Zpětná vazba**

Zelina (Zelina a kol. 2002) do tohoto subsystému zahrnuje:

- podpůrné služby škole ve smyslu pomoci z venku
- servis pro školy, vydávání dobrých studijních textů a pomůcek
- sociální politiku
- zpětné vazby ze strany inspekce, uplatnění žáka na trhu práce, ve školách
- zpětné vazby ze zkoušek, posouzení experty atd.

Podle Zeliny to znamená přijmout model experimentu, hledání, zkoušení a vyhodnocování forem a metod obsahu vzdělávání.

## 6 Závěr

Cílem mé práce bylo zjistit a popsat rozdíly mezi romským a českým jazykem a posoudit míru jejich vlivu na kvalitu vzdělávání romských žáků. Dále jsem se zajímala o vzdělávací alternativní přístupy dnešního školského systému, jejich legislativní zázemí a výhody i nevýhody, které se pojí s jejich uvedením do praxe.

Informace, týkající se této problematiky, jsem hledala především v odborné literatuře, která se zabývá vzděláváním Romů. Tímto tématem se zabývá malé množství autorů – v Čechách se objevuje větší množství autorů zabývajících se historií romského etnika, na Slovensku je naopak vyšší počet autorů, zabývajících se didaktickou stránkou věci. Velmi přínosné pro mě byly webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a webové stránky Vlády České republiky.

Z dostupných materiálů je zřejmé, že rozdíly mezi romským a českým jazykem jsou natolik propastné, že jejich vliv na kvalitu vzdělávání romských žáků je zásadní. Fakt, že romským žákům většinou není umožněno osvojovat si látku ve svém rodném jazyce, vede k tomu, že u romských dětí je vyšší procento nepochopené látky než u dětí majoritní společnosti.

Mezi v současné době dostupné alternativní vzdělávací přístupy patří celodenní výchovný systém, systém DROMUS, přípravné třídy a v neposlední řadě také funkce romského asistenta pedagoga. Všechny tyto přístupy jsou ošetřené v zákonech a vyhláškách, které upravují práva a povinnosti všech zúčastněných stran.

Nezbývá než doufat, že pro vzdělávání romských žáků a studentů budou v blízké budoucnosti tyto přístupy automatickou a často využívanou součástí školského systému a v neposlední řadě jim bude umožněno vzdělávání v jejich rodném jazyce.

## 7 Resumé

Má práce měla za cíl zjistit, jaké jsou rozdíly mezi romským a českým jazykem, popsat je a posoudit míru jejich vlivu na kvalitu vzdělávání romských žáků. Dále mě zajímaly metody a systémy, které jsou pro zvyšování kvality vzdělávání Romů přínosné.

Informace jsem čerpala z dostupné odborné literatury a internetových zdrojů, ze kterých vyplynulo, že rozdíl mezi romštinou a češtinou opravdu způsobuje, že žáci z řad romské minority mají větší problémy probíranou látku pochopit.

Využívání netradičních postupů při vyučování je teprve na začátku své cesty, ale vzhledem k tomu, jak přínosné pro žáky jsou, by bylo dobré je do budoucna začít aplikovat ve školách naprosto „tradičně“.

*The aim of my work was to find out what are the differences between the Roma and the Czech language, describe and assess the extent of their impact on the quality of education for Roma children. I was also interested in methods and systems for improving the quality of Roma education benefits.*

*The information I gathered from available literature and web sources had a result that the difference between the Romani and Czech language really makes the pupils of the Roma minority have more difficulties to understand mastered the material. Using non-traditional methods of teaching is only the beginning of their journey, but since both are beneficial to students, it would be good for the future, start applying in the schools absolutely "traditionally".*

## 8 Použitá literatura a internetové zdroje

### 8.1 Literatura

*Hornák, L.: Rómský žiak v škole.* Prešov, Prešovská univerzita: Pedagogická fakulta 2005, ISBN 808068-356-5

*Hübschmannová, M.: Můžeme se domluvit.* Olomouc, Univerzita Palackého 2002, ISBN 80-244-0496-6

*Liégeois, J.-P.: Rómovia, Cigáni, kočovníci.* Bratislava, Charis 1995, ISBN 80-967380-4-6

*Mann, A. B.: Romský dějepis.* Praha, Fortuna 2001, ISBN 80-7168-762-6

*Portik, M.: Determinanty edukácie rómských žiakov (asistent učiteľa).* Prešov, Prešovská univerzita: Pedagogická fakulta 2003, ISBN 80-8068-155-4

*Reischlová, R.: Znalost romského jazyka žáků základní školy.* Praha, Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta 2007

*Rosinský, M.: Vzdelávanie romov dnes a zajtra, zborník.* Nitra, Univerzita Konstantina filozofa: Pedagogická fakulta 2001, ISBN 80-8050-498-9

*Šebková, H., Žlnayová, E.: Romaňi čhib, učebnice slovenské romštiny.* Praha, Nakladatelství Fortuna 2001, ISBN 80-7168-684-0

*Šotolová, E.: Vzdělávání Romů. Praha,* Grada 2000, ISBN 80-7169-528-9

*Šotolová, E.: Vzdělávání Romů.* Praha, Karolinum 2008, ISBN 978-80-246-1524-0

*Vargová, L.: Některé přístupy ke vzdělávání romských dětí.* Praha, Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta 2004

*Zelina M. a kol.: Vzdelávanie Romov.* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 2002, ISBN 80-08-03339-8

## 8.2 Internetové zdroje

**<http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/dokumenty/mezinarodni-dokumenty/evropska-charta-regionalnich-ci-mensinovy-jazyku-17547>**, 7. července 2010, 23:25

**[http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter2\\_cs.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter2_cs.pdf)**, 7. července 2010, 00:13

**<http://www.icm.cz/v-cr-funguje-164-pripravnych-trid-pro-romske-deti-pribyvajich>**, 8. července 2010, 4:30

**<http://www.msmt.cz>**, 1. července 2010